

Henry Caldwell Cook の Play Way

— DIE 及び TIE との関係を中心として —

依 田 真 奈 美

序

Henry Caldwell Cook は、イギリスのドラマ教育の歴史において、演劇を国語（英語）教育に初めて導入したパイオニア的存在とみなされている。しかしながら、その実践と思想は、必ずしも適切に把握されてこなかった。Cook の演劇的な教育手法の内実を明らかにした上で、イギリスのドラマ教育の二本柱である Drama-in-Education (DIE) と Theatre-in-Education (TIE) の手法と Cook のそれを比べながら、Cook の演劇的手法をイギリスの演劇教育の歴史の中に正しく位置づけるということが本論文の目的である。

1. イギリス演劇教育の歴史

イギリスの演劇教育の歴史で、意識的に演劇が教育の手段として初めて使われるのは、16世紀のイエズス会の修道士たちによる古典語劇の上演においてである。彼らは、布教の一環としてではあったが、ラテン語やギリシャ語の口頭練習と、文法習得を目的としたラテン語劇やギリシャ語劇を使った言語教育を実践した。ルネッサンス以前の、演劇を用いたラテン語教育は、あくまでも神学や哲学を学ぶための読み書き中心であった。また、その教授法も演繹的に規範文法を教えるものが主流であった。しかしながら、ルネッサンスに入ると、たとえばエリザベス朝時代のグラマー・スクールにおいて、学校劇はラテン語やギリシャ語教育に積極的に用いられるようになった。また、同じ時代のイギ

リス上流社会では社会のリーダー養成のために、学問用語としてだけでなく、政治的国際交流の手段として、ラテン語教育をする必要があり、オックスフォード大学やケンブリッジ大学では雄弁術の再興を目指して、古典語劇によるラテン語教育が積極的に行われ始めた。そこで使われた古典語劇は、古代ギリシャ悲劇・喜劇、古代ローマ悲劇・喜劇、更には16世紀のフランスの人文主義者たちによる新ラテン語劇などである。また、雄弁術を教えるために、従来古典語教育に使われてきた翻訳法だけでなく、話す技術の向上を目的とした新しい教授法である *oral methodology* が生まれた。学校のテキストでは、生徒の実生活と関わりのある問題が取り上げられ、それを対話やディベート、即興劇を含む劇的活動、劇の上演などに発展させていった。具体的には、ロールプレイなどの演劇的手法が積極的に導入され、雄弁術向上につながる生徒の *drama skills* を養うことになった。このことは、イギリスの学校教育の中で言語教育と演劇が実質的に関係づけられたという点において、注目すべきことだと言える。

このようにエリザベス朝演劇の全盛期には、言語教育は社会の要請に応え、口語的表現力の涵養を目指したが、ラテン語が死語になるにつれてルネッサンス以後では、演繹的・帰納的教授法は徐々に衰えを見せることになった。17世紀から19世紀においては、古典語や外国語の実践的な教育に代わって、文法の論理的分析や訳読中心の学問的言語教育が、中世的な仕方を引き継ぐ形で主流になっていった (Kelly 394)。もっとも、教育において古典語劇の上演が歴史的に全くなくなったわけではなく、19世紀の終わり頃にも、学校では古典語劇の上演が引き続き実際に行われていた。これは、16世紀の半ばに創設されたグラマー・スクールで、ルネッサンスの古典語教育カリキュラムの一環として毎年古典語劇が上演されていた習慣を引き継ぐものであるが、二つの時代のやり方には大きな違いが認められる。後者の時代では、上演に採用された古典劇が、難解な言葉を削除し、古典期以前の綴りを当時の言葉に置き換えるという方法で生徒向けに書き換えられた。こうした方法は、口語中心の新しい教授法誕生にも助けられて、以後の学校における演劇を使った現代語教育に大きな影響を及ぼすことになった (Kelly 123-124)。

20世紀初頭には、更なる国際交流のための言語習得が必要とされるようになった。このために、それまで指導の中心にあった文法能力は、コミュニケーション能力の一部に過ぎないと見なされ始めた。外国語習得においては、翻訳や文法知識に頼らず、話す技術の向上を重視しつつ、母語習得と同じように、自然に直接的に外国語を習得すべきだという理念に基づいた Direct Method という新しい教授法が誕生することになった。

2. Henry Caldwell Cook の Play Way

1902年にケンブリッジの中等教育レベルのエリート男子校 Perse School の校長 W. H. D. Rouse は Direct Method によって、ルネッサンスの時代同様に、演劇的要素を古典語教育に積極的に取り入れた (Mitchell 119 ; Sano 15 -16)。Rouse のこのような演劇的指導法は、やがて第一次世界大戦直前の 1911年、同校に国語 (英語) 教師として赴任した Henry Caldwell Cook によって引き継がれることになった。つまりは、Rouse がすでに確立した演劇的な言語教授法を、Cook が国語 (英語) 教育において発展させることになったということである。

Cook はその独自の指導法を Play Way と名付け、1917年に *The Play Way* を出版して、Play Way の教育理念に基づいて積み重ねてきた実践の成果を広く世に伝えようとした。その著書の中で彼は、知識中心で実利主義的な当時の教育全体に対する問題点を指摘し、子供が現代社会で一市民として正しく生きて行くための準備の機会として、学校教育を捉えなければならないと主張している (342-349)。Cook の Play Way による国語教育の基本理念は、実際に劇を「演じるという方法」を使って、10代の生徒たちに、現実起こっている社会的、政治的、経済的諸問題を深く捉えさせ、知識偏重で商業主義的な社会で生きて行く力を養わせるというものである。これは、生徒が将来に実社会で必要とされることについての理論と実践を学ぶ、“a little world in itself” (それ自体小さな世界) と Cook が呼ぶ、学校の存在価値を強調したアプローチ (349) の教育的側面と、「世界劇場」的に学校を捉えた演劇的側面が融合

した形であると言える。

実際、Cook は、一方で William Shakespeare (1564-1616) の戯曲 *Hamlet* の主人公の台詞から “the purpose of playing, (both at the first and now, was and is,) to hold, as 'twere, the mirror up to nature” (3.2.20-21) (「演じる目的は (今も昔も) ありのままの現実を映す鏡を掲げるようなものである」) を引用しながらも、他方で、同じ劇作家の *As You Like It* における登場人物 Jaques の台詞である、“All the world's a stage, / And all the men and women merely players” (2.7.138-139) (「すべてこの世は一つの舞台である、そしてすべての男と女は役者にすぎない」) にも注意を向け、社会・世界の演劇性についての意識を同時に示している (5)。

ところで、社会的な生活を劇で演じるという形であれ、なぞらせるということには、教育における経験主義を強調した同時代のアメリカの教育哲学者 John Dewey (1859-1952) の考え方に通じるものがある。Dewey は Cook の著作に一年先行する 1916 年に、彼の主著の一つである *Democracy and Education* を出版しているが、彼はその著作の中で、理想的な教育は絶えず活動的・体験的に学習させるものであり (157)、常に民主的な社会や自己についての意識を重要視させるものだと主張している。Cook は終始一貫して、「正しい教育とは実際にすることによって、すなわち物事することによってであって、頭で教わることによってではない」 (“A natural education is by practice, by doing things, and not by instruction...” (1)) という基本理念に基づいてその著書を書き進めている。より具体的には、彼は従来のテキストを読み、ドリルを行う指導中心の教育を退け、実際に生徒自身が実践し、体験することこそ教育であると論じている。そして Cook の場合、その体験の内実は、生徒自身がグループで議論を重ねながら準備し、協力して劇を上演するということであり、これは教師の指導を極力抑え、民主的な議論に基づいた主体的な活動から、学校教育で生徒たちの自律性を養おうとするものであった。

この生徒の自律性の尊重は、同時代に同じく演劇的手法を教育に取り入れたもう一人のパイオニアである Harriet Finlay-Johnson にも見られる教育的な姿勢でもあった。実を言えば、こうした教育的な姿勢は、その理念の源を

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) や Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) まで遡れるが、直接的には二人が生きた20世紀の初頭に出版されたスウェーデン人思想家 Ellen Key の著作 *The Century of the Child* (1909) によって大きく広められた、児童中心主義の「新教育運動」(the new movement in education) の影響を受けたものであると思われる。

ちなみに、Finlay-Johnson は小さな村の小学校の主任教師として、演劇的手法を全教科を教える手段として用いたことで知られている。彼女にとって演劇はあくまで手段であって、教育の主な目的は各教科の指導にあったが、これは小学校の教師という彼女の教育的な立場からきているものだと考えられる。この点、中等教育の国語（英語）科目の教師であり、その科目の教育に言語芸術でもある演劇を使うことだけに専念できた Cook は、彼女とは根本的に違った姿勢を演劇に対して持つことができた (Courtney 49) と言える。すなわち Cook は、演劇を手段であると同時に目的としてもみなすことができたというわけである (“Play is the one means that is an end in itself.” (Cook 8))。

このように、Cook は独自の教育理念に基づいて、本で学んだ知識である言葉を、劇という形式において「演じるという方法」によって息づかせ、生きる力として意味あるものにすることを目指している。Cook の演劇的手法は、手段でありながら、それ自体一つの目的であり、そのプロセスにおいて生徒は言葉を心で感じ、行動し、表現する (8)。それは、机の上で言葉を学ぶ学習では、表面的に知ることになり、文字の背後にある現実を感じることができないとする考え方である。「読んだものはすべて劇化し」 (“dramatizing almost everything we read” (183))、演じるという方法で、すべての学習の基礎力となり、また生きる力となり得るような国語能力をつけさせようとした Cook の教育の根本がここに認められる。

すでに述べたように、その教育的環境からきている演劇を自己目的化した Cook の姿勢の特徴は、正しく認識されなければならない。しかしこれまでは、Cook が Finlay-Johnson と同じように演劇を教育手段として導入したという側面ばかりに光が当てられてきたと言える。この事実こそが、同様に drama

を教育の手段として使った Drama-in-Education (DIE) の動きと、Cook の演劇的手法が安易に結びつけられてきた原因であると考えられる。

3. Drama-in-Education

これまで使ってきた演劇 (theatre) という表現ではなく、ここでドラマ (drama) という言葉を使い始めているが、それには理由がある。まず、イギリスの学校における drama education には大きく二つの流れがある。その一つは、DIE (Drama-in-Education) であり、もう一つは TIE (Theatre-in-Education) である。前者の DIE は1960年代に生まれた、子供の人格形成を目標とし、その人間的成長をドラマを通して促そうとしたドラマ教育である。一方、後者の TIE は、同じく1960年代に生まれた学校教育システムと演劇を融合させた教育形態である。DIE すなわち Drama-in-Education という名前に含まれるドラマとは、演劇から観客的要素を取り除いたものを意味している。つまりは、演劇から観客とのコミュニケーションという要素を全く欠落させたドラマを、あくまで教育の手段として使おうという考えに基づいた教育プログラムのことである。子供や若者が統御できず、むしろ経験の質をゆがめ得る、観客とのコミュニケーションを含む演劇とあえて対比する形で、ドラマとの区別を明確に打ち出したのが、1967年に出版された *Development through Drama* で知られる Brian Way である。彼は、「教育は個人に関わるもので、ドラマは個人の個性に関わるものである」(“Education is concerned with individual; drama is concerned with the individuality of individuals, with the uniqueness of each human essence.” (3)) とした。つまり Way は、子供の同質性を求める知的教育ではなく、その個性を尊重しながら芸術活動を実際に子供に経験させるドラマ教育を主張したのである。この考え方こそが、子供の人格形成のためだけでなく、他の教科を教えることを目的とする教育の手段としても、演劇が用いられる DIE のドラマ教育の理論的根拠となったのである。

Way と共に子供のための演劇活動をしていた Peter Slade は1954年に出版

した著書 *Child Drama* の中で、“Child Drama is an Art in itself,...” (105) (*Child Drama* は一つの芸術形態である) と宣言している。注目すべきは、Slade が、ドラマの教科性にこだわらなかった Way とは違って、ドラマを一つの教科として成立させることを考えていることである。彼は、子供が想像した世界の中で自然発生的に人物を演じることから、情動的状况を生み出す遊びを「劇的遊び」(dramatic play) と呼び、ドラマ教育では、そのような活動を最重要視するべきだと主張した。ただここで注意しておかなければならないことは、Slade は、子供の自発的なドラマ活動に重点を置くだけでなく、子供の発達段階を考慮しながら、劇的遊びの中で年齢の低い子供は、演技者と同時に観客でもあるとしている点である。児童演劇に長年携わってきた経験をもつ者らしく、彼は、ギリシャ語の *drao* (私は行為する) からくる行為そのものに焦点を置いたドラマ (drama) と同時に、演技者と観客の共通経験をその中心とする演劇的要素への目配りを *Child Drama* において示している (Slade, *An Introduction* 2)。Slade の提示したドラマ教育の新しい方法論は、上演を目的とした伝統的な演劇教育ではなく、ドラマ活動の過程そのものの教育的価値を重んじているが、一方で実際には、子供の年齢が上がるにつれて演劇的要素を取り入れている (75-76) のである。Way も DIE の中心的な実践者である Dorothy Heathcote もその点では共通しており、DIE のパイオニアたちはドラマ教育から完全に演劇性を排除しているわけではない。特に、theatre と drama を厳密に区別した Way は、演劇性についての強烈な意識があったからこそ、その区別にこだわったと言える。また、Slade, Way, Heathcote の三人が共通して、本格的な演劇の経験が豊富であるという事実は、彼らの演劇への強い意識の存在を暗示していると考えられる (Yoda 115)。そういう意味では、演劇を国語教育の手段として使った Cook の演劇に対する強い意識と同質のものが、DIE の先駆的な指導者たちには潜在的に存在していたことになる。

Cook と DIE のパイオニアたちの類似性は、それぞれのドラマ教育の目的にも認められる。たとえば Way は、人生の準備として生徒の演劇活動を考えた Cook に似て、ドラマも教育も “to practice living” (6) (生きる練習をする

こと)であると述べている。同じように Heathcote は、ドラマ教育の究極の目的を、ドラマを通して生徒が人生で経験することについて考え、洞察することであるとしている (Rosenberg 37)。実際、彼女は DIE の指導の中心に置かれる即興劇 (dramatic improvisation) の目的を、子供たちに状況を通して生きることによって自己発見させると共に、実人生の困難な状況に対して対応させることであるとしている。更に、彼女が子供たちに即興的にさせているロールプレイは、想像力を通じて他人の立場に立たせるという意味において、実際的に社会生活の準備をさせていると言える (Heathcote 44-48)。この事実に関連させて押さえておくべきことは、Heathcote が、ロールプレイが人物の心理よりも、関わる問題に焦点を合わせがちで、その本来の演劇的な特質との関係を断ち切って、手軽な技巧として使われがちになることに注意しているということである。このことは、背景としての演劇性を十分意識しながらも、ドラマを使って DIE を発展させていった先駆的な指導者たちが開発した独自の指導法が陥ることになる危険性を暗示していると言える。また、DIE の特徴的な指導法の一つである ‘teacher-in-role’ では、子供たちと共に劇中の登場人物の一人にもなるリーダーと呼ばれる指導者が、課せられた劇的状況の統御者としての教育的な役割に専念するあまり、虚構の世界を提示するという演劇的な側面をなおざりにしがちになるということを Heathcote は指摘している (Wagner 127-148)。

イギリスにおける演劇教育は、Children’s Theatre などの19世紀末から続く児童演劇の伝統に支えられて発展してきた。そしてそれは、20世紀初頭の児童中心主義教育の潮流に乗って大躍進したあと、学校ドラマ教育に変身し、1960年代以降に急成長を遂げるようになった。しかしながら、その急激な発展故に、問題を孕むことになったのである。たとえば、促成栽培的な指導者養成がもたらした弊害が、指導現場に顕著に認められるようになった。そのようにして、イギリスの演劇教育が行き着いた先は、皮肉なことに、演劇の本質的要素を置き忘れて、空洞化したドラマ教育形態である DIE だったということである。

4. Theatre-in-Education

すでに述べたように、Cook の教育理念には、時代的、思想的影響が認められることを認識しなければならないが、同時にそれと拮抗する形で、彼が人間存在の演劇性に対する強い意識を持っていたことに注目しなければならない。それは、「世界劇場」を表現した Jaques の台詞に対する関心にも認められたが、Cook の実際の教育活動においても伺うことができる。Cook はこの世界の構造を映していたエリザベス朝の劇場を模した The Mummery と名付けた舞台を作り、そこで生徒たちが最終目標を演劇に置きながら、自作の劇を演じることを考えていた (189)。この事実が示しているように、演劇的な手法を言語教育の手段として用いた Cook には、その手段の源である演劇そのものについての正統的な把握が認められる。ところで、演劇そのものの正統的な把握ということ言えば、教育に正統な演劇をそのまま取り込んだ、もう一つの教育プログラム Theatre-in-Education (TIE) の特徴が思い浮かぶ。それでは、両者の演劇への姿勢は果たして同じものなのであろうか。

TIE の原型とも言える19世紀後半に生まれた Children's Theatre は、1940年代の終わりに、演劇が学校教育全般と積極的に結び合わされていく礎となっていく。1944年に画期的な教育改革が行われ、新しい教育法のもとに、児童中心で体験学習を重んじる教育方針へと変わったことが、演劇教育にも徐々にではあるものの確かに影響を及ぼしていったのである。1940年代後半には the Young Vic や Clydebourn Company などの児童劇団が設立される。1953年には、すでに触れた Way が、子供や若者をドラマに参加させることによって教育する目的で Theatre Centre を設立した。更に、すでに触れた Slade の *Child Drama* (1954) が引き金となって、人間形成を目指した educational drama が、演劇の一つのジャンルとして生まれることになった。当時、政府は、第二次世界大戦後の貧困と混乱の中でも、1948年の the Health and Education Acts に従って、いくつかの児童劇団による学校訪問の費用を負担していた。しかし一方で、政府や地方自治体から資金援助を受けて発展する児

童劇団に対する社会の蔑視感が依然としてあり、学校の教師たちも、職業的演劇人に十分な理解を示すことはなかった。また、上演設備がほとんど整っていない学校の講堂に押し込められた多数の生徒たちを前にして演じる劇団側からの不満も大きいものがあった。ついに1950年に、Arts Council（英国芸術審議会）は、主要な児童劇団に対する助成金を打ち切り、結果的には1965年にTIEプログラムが誕生するまで、児童演劇は苦難の時代を迎えることになるのである。その1950年代に児童劇団を支えたWayとCarly Jennerは‘mobile theatre’と名付けた移動劇場で各地を回りながら、政府やアートカウンシルに児童演劇に対する支援を懇願し続け、それに動かされたアートカウンシルは、ついに地方劇場にプロの俳優による児童劇団を設立するための予算を組むことになった。

こうした動向に刺激されたCoventry Educational Authorityはコベントリ一市立Belgrade Theatreに、プロの俳優による児童劇団を付設し、市内の学校に出向いて舞台上演を見せるプログラムを立ち上げることになった（Allen 2-12）。1965年に、イギリスで学校教育システムと演劇を融合させたプログラムの設立を一任されたBelgrade Theatreの俳優でもあるGordon Vallinsは、その新しい演劇教育形態をTheatre-in-Education (TIE)と名付けた。Vallinsはドラマを人格形成のための教育の道具として使うという点において、Wayの影響が認められるが、他方で児童劇団に関わった経歴や教師としての経験もあった。正式な教師の経験があるか否かに関わらず、actingとteachingの両方の役割を担うという意味で、TIEの劇団員は‘actor-teacher’（俳優兼教師）と呼ばれた。Vallinsは、演じて教えることができる‘teacher-in-role’以外に、actor-teacherに要求される資質として、即興的に演じられる能力と学習プロセスそのものに対する関心をあげている（12）。Mike Kayはそれに加えて、actor-teacherには特定の観衆に適したドラマを創作し、観客とコミュニケーションを図りながら演じる能力が必須であるとして、audience awareness（観客についての意識）の必要性を説いている（51-68）。また、TIE teamsは学校のカリキュラムに合わせた演劇教育をすることから、教師と密接に連携、協力をして、必要とされる教育目標達成のために活動しなければ

ばならなかった。これは学校訪問や劇場訪問の形式をとって、広い年齢層の生徒を前に上演する児童劇団と大きく異なる点である。例えば、TIE プログラムを取り入れるクラスの教師に対して、TIE teams は、その目的、方法、教師の役割などを説明する事前のワークショップを開いたり、関連教材や、プログラムの後に教師が行う授業のための資料を用意する。上演後には TIE 劇団員がプログラムの成果を確認したり、教師が評価をするための質問表などを使ったフィードバックが行われる (Jackson ix-x)。また、生徒に対しては、即興劇的な要素を含んだ参加型の劇を上演し交流が図られる。丸一日がかりのプログラムもあり、午前中は劇の内容や舞台制作についての背景知識を教え、リハーサルを見せたりする。午後は上演し、時間があれば舞台裏に案内して、俳優や舞台制作者と話をする機会なども設定される (Woolgar 88)。TIE プログラムは常に、生徒の感想や教師による評価を取り込みながら、実験的にその form や method を試す自由を与えられていた (Pammenter 38)。このように、TIE teams と教師や生徒との関係性は、TIE には不可欠の要素であったと言える。

上述したように、TIE のプログラムでは、劇団員が学校の教師と連携してカリキュラムに合わせた演劇教育を行った。劇団は学校で生徒参加型の即興劇的要素を含んだ上演をし、言語や歴史から社会問題までのテーマと生徒を関わらせる試みをした。しかし、TIE プログラムは常に劇団が学校と協力して教育にあたるという前提をその源として、その劇団員は所属面に関して、その曖昧さの問題に直面させられることになったのである。この事実、劇団の俳優たちの actor-teacher という呼び名に象徴的に反映されていると言える。つまり、彼らは、actor=theatre というアイデンティティを保持しながら、teacher=education に関わる存在だということである。実際、初期の TIE 劇団のスタッフたちには、自分たちが Local Education Authorities (LEAs) の管轄下にあると考えていた者も少なくなかった。この所属に纏わる二重性は劇団の資金面にも現われている。TIE 劇団の学校訪問は無料で、劇団は必然的に経済的支援を他に仰がなければならなかったが、具体的には二つの団体から助成金を受けていた。すなわち、アートカウンシルと LEAs、言い換えると、

芸術（演劇）支援団体と教育支援団体の二つであった。いずれにせよ、そうした二重の助成金源があるということが、経済的な問題やプログラム遂行に対する責任の所在を曖昧にすることになり、結果として、TIE プログラムに混乱をもたらす原因になった。英国の芸術全般に対して限られた予算を振り分けるアートカウンシルからの助成金は、国の教育政策や財政状況によって増減が激しかった。また、LEAs は適切な評価モデルがない中で、各学校を巡回して評価を行う drama advisors からの少ない情報を頼りに、十分な実態を把握せずに TIE に対する予算を削減することもしばしば認められた（Redington 102-115）。つまりは、芸術的な独立性を持った演劇を用いた教育が、教育関係者や管理者など外部からの評価を受け、そのことが財政状況に影響することになったのである。そうした評価が劇団の運営や教育内容に直接反映されることが、TIE 劇団にとっては当初から大きな負担となり、結局、その後の発展を阻む要因になったと推測できる（Robinson 85-101）。考えてみれば、教育や演劇を客観的に評価しようとする自体に問題があったと言える。教育と演劇という二重の側面をもった TIE プログラムの成果が、教師と actor-teachers が質問用紙に記入した内容などの簡便に集められた情報から判断されて、以後の予算に影響を与えることになるとしたら、更なる問題が生じることは十分予想されることであった。Redington は、TIE プログラムは教育目的で演劇的手法を用い、生徒が何かを学べるような体験をさせるという点で、学習は認知的、情緒的、社会的、想像的な領域で起こり得るとし、その正当な評価の難しさを指摘している（102-115）。

演劇と教育という二重の性質を持つという事実暗示されているように、設立された TIE 劇団が取ることができる方向は二つ存在した。一つは、learning ‘through’ the theatre という視点から、学校のニーズに合わせた演劇教育をする方向であり、もう一つは、learning ‘about’ the theatre という視点から、drama in schools としての教育というよりも、芸術形式として演劇を教える立場を取る方向であった。どちらにするかは、主に財政的な事情が影響したと考えられる。つまり、前者には上演そのもの以外にも教育活動があり、経済的な負担が大きい、後者の劇団員は教育者ではなく、プロの芸術家とし

て地域の子供に演劇教育をするという立場をとっており、学校との関わりは前者ほどなかったからである (Ball 12-22)。また、TIE 発足当初のプログラムの運営資金はアートカウンシルや地方自治体から拠出されたが、1970年代初めから、徐々に様々な経済的支援を得る TIE 劇団が誕生した。例えば、非営利で、慈善事業的に活動を行った自立的な TIE 劇団は、アートカウンシルや地方自治体からは部分的に経済補助を受けるだけで十分だったのである (Jackson 16-23)。また、1970年代前半に行った中学校365校を対象とした調査では、TIE 劇団による学校訪問は、学校からの劇場訪問の6分の1に過ぎなかったという結果が示された。こうした結果は、体験中心の TIE が、幼児や小学生に一層適しているという理由からだけでなく、経済的要因やその可用性からくると考えられる。これに加えて、学校が TIE の学校訪問よりも劇場訪問を選んだという選択からきている可能性を Robinson は指摘している (22-33)。

ここで改めて、TIE の意味と本質を確認しておくことにしよう。Joyce による定義を、教える側の観点から書き換えると次のように TIE を定義できる—“TIE is a combination between theatre and education to create a medium for [teaching] by stimulating students as the audience emotionally and intellectually.” (25) (TIE は演劇と教育を結びつけたもので、観客としての生徒を感情的且つ知的に刺激することによって [指導する] ための手段を作り出すことを目的としている)。要するに、TIE は教育と演劇の二つの軸をもったプログラムであったと言える。すでに見たように、この二つの軸は TIE 劇団の方向性にも反映されることになった。しかしながら、TIE 劇団について常に注意しておくべきは、それが学校教育に傾こうが (education ‘through’ theatre)、それ自体についての教育に向かおうが (education ‘about’ theatre)、どちらも、演劇 (theatre) としての独立的なアイデンティティをもっていたということが大前提であったという事実である。しかし、まさにその TIE 劇団の演劇としての独立性が元になって、所属的、財政的な問題が生れることになったのである。

TIE のプログラムでは、その劇団員が学校の教師と連携してカリキュラムに合わせた演劇教育を行った。しかし、まさにこの劇団と学校との協力形態の

ために、所属面や財政面に関して、その存在の曖昧さの問題に直面させられることになったのである (Yoda 128)。そして、この問題を未解決にしたまま、ドラマを正規科目から外した1988年の教育改革を境に、TIE は衰えていくことになった。TIE は、教育にあくまで立脚しながら、演劇を正しく手段として取り込んだ Cook の手法と一見似ていながらも、根本的な点で異なっていたと言える。

5. 結び

イギリスの演劇教育は、演劇をその効果的な実践のために取り込もうと試みてきたが、その大前提は、中心はあくまで教育であり演劇は従属的な存在だというものであった。TIE と共にイギリスの演劇教育の柱であった DIE の、Heathcote を代表としたパイオニアたちは、このことをよく心得ていたと思われる。彼らは、それぞれ演劇というジャンルに直接関わる経歴を持ちつつ、つまりはその本質に精通しつつ、あえて theatre から観客という要素を除いた drama を教育の手段として使うことを主張したからである。皮肉なことに、彼らは新しい演劇教育の推進のためとは言え、そのことによって、演劇を単なる教育の手段の一つにしてしまうことになったのである。

イギリスにおけるドラマを取り入れた学校教育には、DIE と TIE という二つの流れが存在した。DIE は、学校という一つの軸を持ち、その学校がドラマを手段として取り入れることになったが、TIE は、学校と劇団という二つの軸を持ち、その二つが教育という目的のために協力するという形になったのである。すでに述べたように、DIE はドラマを手段化することに専心するあまり、その本質を見落とすことになった。これに対して、TIE は演劇を独立的なものとして受け入れたが、その独立性の故に、演劇を教育に十全に取り込むことができなかった。この点で、Cook が演劇そのものを十分に把握した上で、言語教育に手段として使った演劇の手法は、その重心をあくまで教育に置きながら、他方で演劇の本来のエネルギーを取り入れているという、本質的に最も健全な方向を示していると言える。

※本論文は、佛教大学英文学会 (2013. 6. 15) で発表したものに、加筆・修正をしたものである。

参考・引用文献

- Allen, John. *Drama in Schools: its Theory and Practice*. London: Heinemann Educational Books, 1979. Print.
- Ball, Hilary. “Mapping its Growth in Britain.” Ed. John Hodgson and Martin Banham. *Drama in Education 3*. London: Pitman Publishing, 1975. Print.
- Cook, Henry Caldwell. *The Play Way*. London: William Heinemann, 1917. Print.
- Courtney, Richard. *Play, Drama and Thought*. Toronto: Simon and Pierre, 1968. Print.
- Dewey, John. *Democracy and Education*. London: Macmillan Company, 1916. Print.
- Heathcote, Dorothy. “Improvisation” Ed. Liz Johnson and Cecily O'Neill. *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston: Northwestern UP, 1984. Print.
- Jackson, Tony. “Education or Theatre?” Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Joyce, Kathy. “TIE in Schools: A Consumer’s Viewpoint” Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Kay, Mike. “The Actor-Teacher.” Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Kelly, Louis G. *25 Centuries of Language Teaching*. Ottawa: U of Ottawa, 1969. Print.
- Key, Ellen. *The Century of the Child*. New York and London: G.P. Putnam’s Sons, 1909. Print.
- Mitchell, S. J. D. *Perse: A History of the Perse School*. Cambridge: The Olean-der Press, 1976. Print.
- Pammenter, David. “Devising for TIE.” Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Redington, Christine. “The Effect of a TIE Programme in Schools.” Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. Print.
- Robinson, Ken. “Looking for Theatre in Education.” Ed. John Hodgson and Martin Banham. *Drama in Education 3*. London: Pitman Publishing, 1975.

- Print.
- Rosenberg, Helane S. *Creative Drama and Imagination*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1987. Print.
- Sano, Masayuki. *Drama Techniques in Teaching English*. Tokyo: Taishukan-shoten, 1981. Print.
- Shakespeare, William. *As You Like It*. Ed. Michael Hattaway. Cambridge: Cambridge UP, 2000. Print.
- . *Hamlet*. Ed. Philip Edwards. Cambridge: Cambridge UP, 1985. Print.
- Slade, Peter. *Child Drama*. London: U of London P, 1954. Print.
- . *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder and Stoughton, 1958.
- Vallins, Gordon. "The Beginning of TIE." Ed. Tony Jackson. *Learning through Theatre*. Manchester: Manchester UP, 1980. 2-15. Print.
- Wagner, Betty Jane. *Dorothy Heathcote*. Portsmouth: Heinemann, 1999. Print.
- Way, Brian. *Development through Drama*. London: Longman Group, 1967. Print.
- Woolgar, Mark. "The Professional Theatre in and for Schools." Ed. Nigel Dodd and Winifred Hickson. *Drama and Theatre in Education*. London: Heinemann Educational Books, 1971. Print.
- Yoda, Manami. *Henry Caldwell Cook and Drama Education in England*. Ann Arbor: ProQuest LLC, 2014. Print.